

L'Europe de l'éducation

Un territoire aux profils multiples et en constante évolution

Yann Fournier

Robert Rakocevic

DEPP-MENJS, Mission aux relations européennes et internationales

Au sein du territoire communautaire, les pays de l'Union européenne et leurs systèmes éducatifs, eux-mêmes des territoires à part entière, se prêtent à différents regroupements. Du point de vue de l'organisation des enseignements, on observe un espace du continuum pédagogique au Nord et à l'Est, celui du « tronc commun » d'enseignements à l'Ouest et au Sud, celui enfin d'une « école à filières » en Allemagne et quelques autres pays. D'un point de vue économique, le Nord et l'Ouest se distinguent par le fait de mieux rémunérer leurs enseignants et de faire acquérir aux jeunes des compétences et des qualifications plus élevées, alors que le Sud et l'Est sont davantage menacés par le décrochage scolaire et offrent un accès plus onéreux à l'enseignement supérieur. Toutefois, cette vision dichotomique du territoire européen ne résiste pas à une analyse plus fine. Celle-ci indique d'abord qu'une recomposition et un brouillage des frontières entre les modèles scolaires sont en cours. Elle donne ensuite matière à relativiser le clivage Nord-Ouest et Sud-Est, dès lors que la dépense publique est rapportée à la richesse nationale et des critères de réussite plus variés sont pris en compte.

RAPPEL Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP.

INTRODUCTION

L'étude des liens entre territoires et éducation qu'entreprend ce numéro de la revue *Éducation & formations* se doit de poser la question de savoir dans quelle mesure l'Europe est elle-même à considérer comme un territoire éducatif. C'est l'hypothèse que fait le présent article, dans lequel ce territoire éducatif européen est observé à deux niveaux : d'une part, celui des États membres de l'Union européenne ; d'autre part, celui des zones géographiques et culturelles formées par les pays, zones dont il convient d'assumer un caractère en partie arbitraire. Par conséquent, l'article s'inscrit dans le thème du numéro dans la mesure où il fait appel à des concepts proprement territoriaux tels que le « pays », l'« État », l'« Union européenne » ou les « systèmes éducatifs », tous liés à une « autorité » et une « juridiction » (Paquot, 2011). Toutefois, il prolonge également les analyses de ce numéro en ce sens que les zones géographiques et culturelles auxquelles il s'intéresse ne sont pas *stricto sensu* des territoires. Ces regroupements de grands territoires sont eux-mêmes dépourvus de base juridique ou administrative, ou encore proprement statistique, dans la mesure où ils ne correspondent pas aux subdivisions propres à la nomenclature européenne des unités territoriales statistiques.

Un précédent ouvrage de la DEPP intitulé *L'Europe de l'éducation en chiffres* (DEPP-MENJS, 2020) avait déjà permis de comparer les pays de l'Union européenne selon des critères variés, allant de l'organisation des enseignements aux différents résultats de l'éducation. Il avait également permis de constater, en divers endroits, des regroupements de territoires se référant souvent aux quatre points cardinaux mais reflétant des réalités économiques, traditions culturelles, héritages historiques et proximités linguistiques entre pays. Se plaçant dans le sillage de cette publication tout en enrichissant considérablement l'analyse des regroupements non territoriaux, l'article soulignera la complexité et la richesse de l'« espace européen de l'éducation » dont les instances de l'Union et ses pays membres souhaitent voir le plein développement d'ici 2025 (COM, 2020c).

Concernant les zones géographiques et culturelles, l'article ne se contentera pas d'en étudier les principales caractéristiques, mais se propose aussi d'en interroger la cohésion. Les « pays du Nord » ou « du Sud » font-ils des ensembles pertinents ? Une ligne nette sépare-t-elle les pays de l'« école à filières » de ceux avec un « tronc commun » d'enseignements ? Comment ces structures prédominantes agissent sur le poids des filières dans un système ? Inscrivent-elles dans une même géographie l'ampleur du décrochage scolaire ou encore la part de la population diplômée de l'enseignement supérieur ? La fracture entre Nord-Ouest et Sud-Est est-elle visible quel que soit le résultat observé et, en particulier, les efforts financiers consentis à l'éducation suivent-ils la démarcation selon la richesse des pays, spatialement ancrée ? Est-il une géographie des résultats des systèmes éducatifs européens, notamment quand ceux-ci sont mesurés à l'échelle des enjeux économiques et sociaux ? Ce sont là les principales questions auxquelles l'article souhaite répondre.

Comme dans *L'Europe de l'éducation en chiffres 2020*, diverses sources sont mobilisées ici, notamment des données et travaux d'Eurostat, ceux d'autres instances de la Commission européenne et, dans une moindre mesure, de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Une place importante y est réservée aux travaux du réseau européen Eurydice, qui fait partie du programme « Erasmus + » au titre de ses activités de soutien à la réforme des politiques et qui est représenté en France par la DEPP : ses rapports thématiques et sa base en ligne sur les différents aspects des systèmes éducatifs européens sont mis ici à profit. Le Royaume-Uni, sorti de l'Union européenne le

31 janvier 2020 et plus récemment du programme « Erasmus + », est pris en compte du fait d'en avoir été membre durant les périodes de référence retenues (de 2017 à 2019 pour la plupart des données).

L'ORGANISATION DE LA SCOLARITÉ ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DANS L'UNION EUROPÉENNE

Une cohérence intra-européenne du continuum et de la rupture comme principes d'organisation de l'enseignement obligatoire

L'organisation de l'accueil et de l'éducation de jeunes enfants (EAJE) au sein de l'Union européenne dans des dispositifs formels (en centre) fait apparaître des zones géographiques aux traditions communes. Ce sont notamment le Nord et l'Est européens – les pays baltes appartenant aux deux ensembles à la fois, par leur proximité géographique et culturelle avec la Scandinavie, et par leur passé commun avec le « bloc de l'Est » – qui forment un ensemble cohérent, où s'observe une intégration des structures d'accueil et d'éducation de très jeunes enfants avec celles destinées à des enfants moins jeunes ↘ **Figure 1** p. 18.

Ces dispositifs intégrés, à destination de jeunes enfants jusqu'à leur entrée en enseignement élémentaire, le sont d'abord d'un point de vue institutionnel, dans la mesure où l'accueil et l'éducation ont lieu au sein de mêmes établissements. Ils le sont aussi du point de vue réglementaire, dans la mesure où ils sont soumis à une tutelle unique, généralement celle des ministères en charge de l'Éducation. Le reste de l'Union connaît une juxtaposition des structures – les unes, généralement sous la tutelle des Affaires sociales (responsables le plus souvent des enfants de 0 à 3 ans), les autres chargées des enfants âgés de 3 à 6 ans, ayant pour tutelle l'Éducation.

La logique d'intégration de structures et de continuité au Nord et à l'Est se poursuit dans l'éducation (ou l'instruction) obligatoire ↘ **Figure 2** p. 19.

D'abord adopté dans les pays scandinaves dans les années 1960, ce modèle intègre l'enseignement élémentaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans un continuum pédagogique et institutionnel généralement appelé « éducation de base » (*grundskola* en suédois ou *perusopetus* en finnois). Les enfants y reçoivent, dans un même lieu, un même enseignement donné par un unique corps professoral pendant toute la scolarité obligatoire, dans le souci de promouvoir une meilleure égalité des chances (Vaniscotte, 1999). Cette « école unique » coïncide donc avec la période d'éducation obligatoire (qui commence à 5 ou 6 ans, voire à 7 ans en Estonie, et s'étend jusqu'à 15 ou 16 ans d'âge), à ceci près que l'obligation d'éducation commence, dans certains cas, dès la fin de l'enseignement préélémentaire (Finlande, Suède, Lettonie, Lituanie, Croatie) ou se termine avant la fin du premier cycle du secondaire (Lituanie, Danemark, Finlande), la pratique d'une année supplémentaire étant optionnelle dans ces deux derniers pays (Eurydice, 2020a).

Les structures dites « à tronc commun » se caractérisent également par un programme d'enseignement général suivi par tous les élèves, mais, à la différence de la structure unique, celui-ci est dispensé dans deux établissements distincts, l'un pour l'élémentaire et l'autre pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette modalité, qui est la plus commune dans l'Union, est principalement observée dans les pays de l'Ouest et du Sud de l'Europe, autrement dit les pays dits latins et méditerranéens, en plus des îles britanniques. Ces pays,

► **Figure 1** Systèmes d'accueil et d'éducation de jeunes enfants (en centre) dans l'Union européenne en 2018-2019



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Champ : dispositifs éducatifs (développement éducatif ou enseignement préélémentaire) et non éducatifs (accueil en centre).

Source : DEPP-MENJS, 2020 ; Eurydice, 2019a.

de tradition scolaire ancienne et au patrimoine historique considérable, se sont montrés attentifs à l'acquisition des connaissances (d'où la continuité du curriculum) mais n'ont pas instauré pour autant une école unique à la scandinave ; le résultat en est le choix d'une « voie moyenne » comme réponse aux principes de qualité et d'équité (Vaniscotte, 1999).

Un troisième modèle, nettement différent des deux premiers et dont l'ancrage spatial est moins évident, est dit « à orientation précoce ». Il déploie une logique de rupture au sein de l'enseignement obligatoire. Propres à l'Allemagne, à l'Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas, mais aussi à la Lituanie, ces systèmes imposent une orientation des élèves dès la fin de l'enseignement élémentaire vers des programmes d'enseignement général ou professionnel, de contenu et de durée variables. Avec des différences opérationnelles considérables, cette « école à filières » semble préoccupée en premier lieu par l'insertion sociale et professionnelle des sortants de formation.

Ces modèles n'ont rien d'immuable et subissent ces derniers temps des évolutions notables. Dans les systèmes avec une école à filières, notons une tendance à retarder l'orientation et à instaurer des passerelles : une réforme mise en place en 2007-2008 en Autriche sous

Figure 2 Principaux modèles d'enseignement élémentaire et de premier cycle du secondaire en Europe en 2019-2020



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Source : DEPP-MENJS, 2020 ; Eurydice, 2020a.

Le nom de *Neue Mittelschule* vise à réduire l'effet de l'orientation précoce sur les résultats des élèves et à fournir à tous les élèves une éducation de base complète (OCDE, 2017). À l'inverse, dans certains systèmes « à tronc commun », la tendance est à l'introduction d'enseignements professionnels dès le premier cycle du secondaire, notamment sous forme d'options destinées à désamorcer le décrochage scolaire, comme avec l'établissement de « voies curriculaires alternatives » depuis 2006 au Portugal (Alvares, 2018). Il y a donc un certain isomorphisme à constater dans l'évolution actuelle des systèmes éducatifs européens – évolution dont la description précise dépasserait les ambitions de cet article –, une tendance à converger vers davantage d'homogénéité dans l'organisation.

En outre, force est de constater que certains systèmes des pays d'Europe centrale et orientale (« PECO »)¹, en particulier celui des Républiques tchèque et slovaque, de la

1. Les pays d'Europe centrale et orientale (les « PECO ») appartenant à l'Union européenne forment un ensemble qui s'est constitué grâce aux différentes vagues de rapprochement des deux blocs (celui de l'« Ouest » et celui de l'« Est ») débouchant sur l'élargissement de l'Union européenne : en 2004, à l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, la République tchèque, la Slovaquie et la Slovénie ; en 2007, à la Bulgarie et à la Roumanie ; en 2011 à la Croatie. Voir entre autres : Festoc-Louis & Roudaut (2011).

Hongrie et de la Lettonie, font coexister structures « uniques » et à « tronc commun ». Ici, le « parcours traditionnel » des élèves est organisé en structure unique, mais ces derniers peuvent décider de s'orienter vers des structures parallèles qui couvrent l'ensemble de l'enseignement secondaire. Par exemple, en République tchèque, les élèves peuvent décider à 11 ans de passer un examen pour entrer dans des institutions techniques plutôt que de rester dans le schéma traditionnel en structure unique jusqu'à 15 ans.

Des sorties précoces de l'éducation et de la formation plus fréquentes dans le sud européen

Ce premier aperçu des systèmes éducatifs européens se prolonge utilement dans les considérations relatives, tout d'abord, au poids des filières et, ensuite, à la capacité des systèmes à retenir les jeunes en formation jusqu'à un certain âge et à leur éviter de quitter l'instruction obligatoire sans qualification. Il est aussi question de savoir si des regroupements géographiques se dégagent dans ce domaine et comment ils entrent en résonance avec l'organisation générale des systèmes décrite précédemment.

Toutefois, pour comparer les pays sous cet angle, il est utile de recourir aux catégories de la Classification internationale type de l'éducation (CITE).

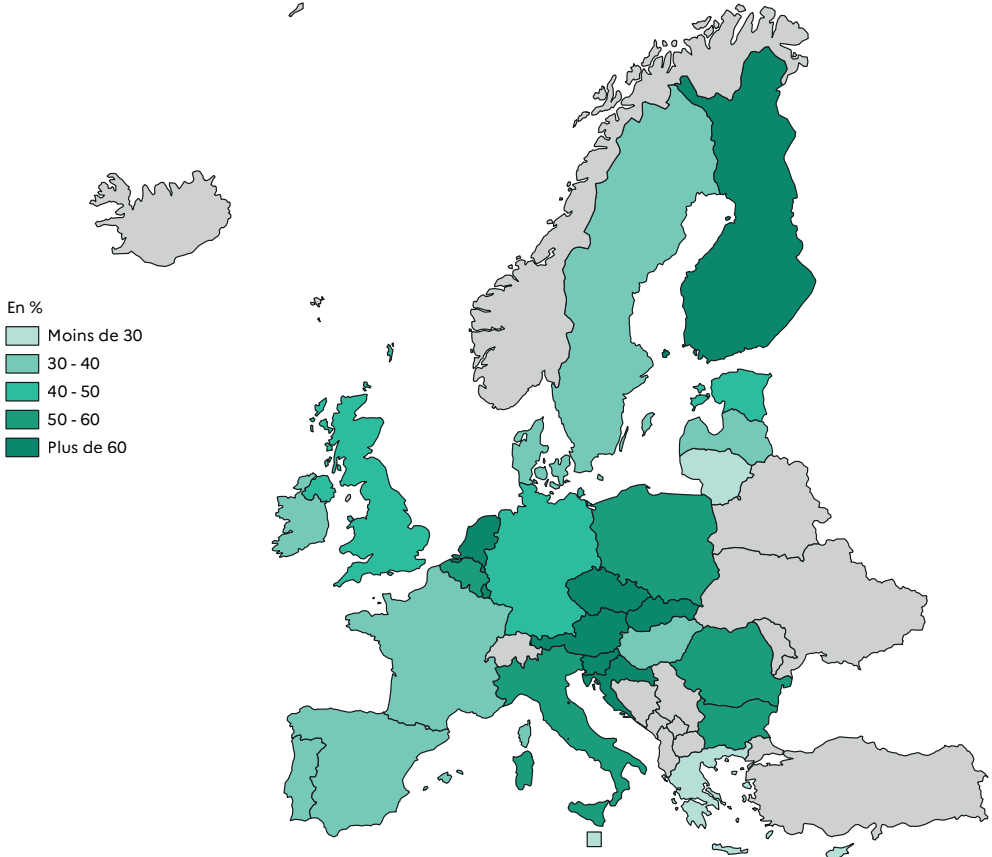
Appartenant à la famille des classifications internationales économiques et sociales des Nations unies, la CITE version 2011 codifie les programmes éducatifs et les certifications par une série de trois chiffres dont les deux premiers concernent le niveau et l'orientation. Le codage du niveau opère ainsi : 0 pour l'éducation de la petite enfance (et plus spécifiquement 02, soit l'enseignement préélémentaire en France), 1 (enseignement élémentaire), 2 et 3 (premier et second cycles de l'enseignement secondaire), 4 (postsecondaire non tertiaire), et 5 à 8 (différents niveaux de l'enseignement supérieur allant du cycle court au doctorat). Le deuxième chiffre, relatif à l'orientation, est défini de la manière suivante : 4 pour un programme général et 5 pour un programme professionnel. Ainsi, en France, le baccalauréat général et le CAP sont classés en CITE 34 et CITE 35 respectivement, car ce sont des programmes du second cycle de l'enseignement secondaire (premier chiffre 3) mais avec une orientation différente : générale pour le bac général (d'où le second chiffre 4) et professionnelle pour le CAP (second chiffre 5).

Sur cette base, les questions suivantes peuvent être abordées : l'existence d'une école à filière présume-t-elle une forte participation des élèves du second cycle du secondaire aux filières professionnelles ? En Autriche, aux Pays-Bas et au Luxembourg, la filière professionnelle concentre en effet une majorité d'élèves du second cycle du secondaire : 68 % dans les deux premiers et 62 % dans le dernier cas ↘ **Figure 3.**

Pays emblématique de l'orientation précoce, l'Allemagne présente une proportion moindre d'élèves du second cycle de l'enseignement secondaire inscrits dans la voie professionnelle (47 %). Toutefois, le pays présente en 2018 des effectifs d'élèves dans la filière professionnelle de l'enseignement postsecondaire non tertiaire (soit niveau CITE 45) nettement plus élevés que n'importe quel autre pays européen, soit 719 000 élèves en Allemagne, contre 235 000 en Pologne, 57 000 en Belgique et 16 000 en France. À elle seule, la population d'élèves de CITE 45 en Allemagne représente près de la moitié (47 %) des effectifs de CITE 4 (enseignement postsecondaire non tertiaire, quelle que soit l'orientation) de l'ensemble de l'Union européenne à 28 membres. Dans quelques autres pays, cette filière est également significative compte tenu de la taille de la population générale d'élèves, en particulier en Grèce, en Hongrie ou encore en Lituanie (cf. Eurostat [educ_uae_enra16]).

Il serait néanmoins imprudent de déduire le poids des filières de la seule organisation générale des enseignements : ces deux critères obligent à des regroupements intraeuropéens des

↘ **Figure 3** Proportion d'élèves inscrits dans la filière professionnelle du second cycle du secondaire (à savoir CITE 35) parmi l'ensemble des élèves du second cycle du secondaire, en 2017-2018



Éducation & Formations n° 102 © DEPP

Source : Eurostat [educ_uoe_enra16].

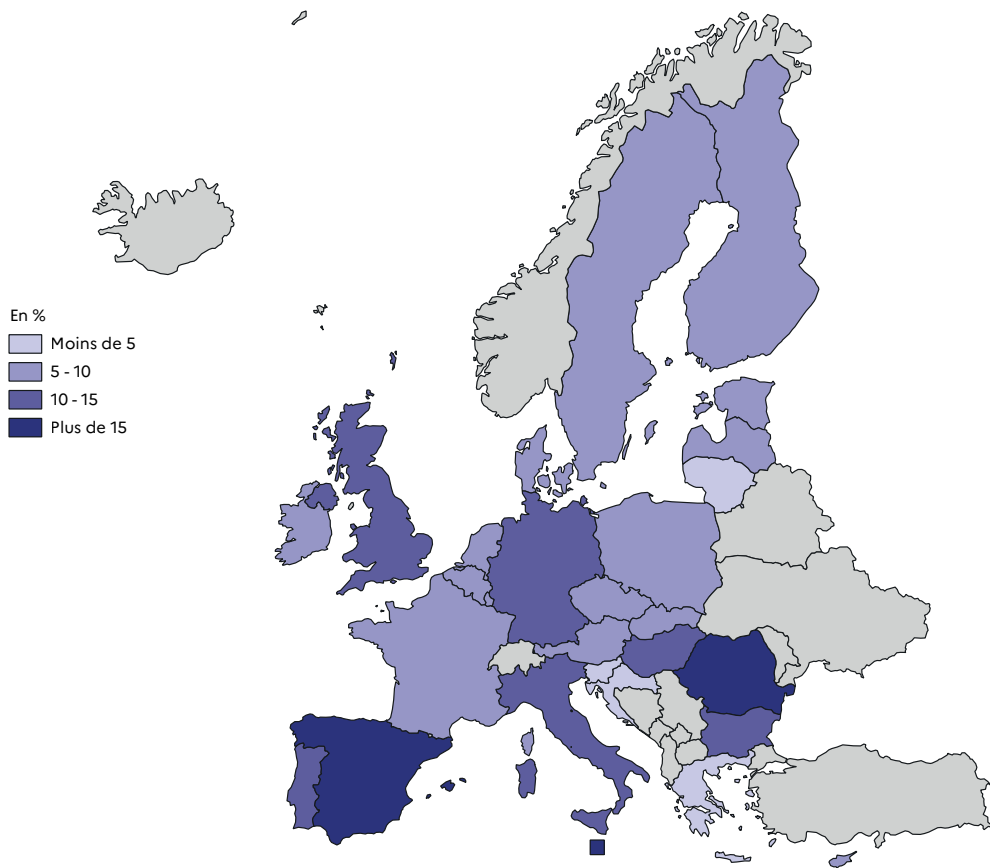
pays qui ne coïncident pas parfaitement entre eux. Par exemple, les Républiques slovaque et tchèque, de même que la Slovénie et la Croatie ou encore la Pologne, pays régis par un continuum pédagogique, présentent, elles aussi, un enseignement professionnel secondaire massif.

Quel que soit le type d'organisation, à orientation précoce ou pas, les pays ayant un enseignement secondaire professionnel significatif sont généralement ceux où moins d'élèves sortent de formation sans qualification. Les Pays-Bas, la Belgique et le Luxembourg à l'Ouest européen, de même que certains pays de la zone PECO (Républiques tchèque et slovaque, Pologne, Croatie) et l'Autriche illustrent bien ce fait ↘ **Figure 4** p. 22.

Ici, les proportions de jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ont quitté le système scolaire sans diplôme et qui n'ont pas récemment suivi de formation sont faibles, de 3 % en Croatie à 8,4 % en Belgique. Ainsi, ces pays ont atteint l'un des deux objectifs clés de la stratégie Europe 2020 en matière d'éducation et de formation, visant moins de 10 % de sorties précoces².

2. Au moment de la rédaction de cet article, les objectifs européens en matière d'éducation et de formation pour l'après 2020 sont sur le point d'être négociés.

► **Figure 4 Taux de sorties précoces parmi les jeunes de 18 à 24 ans dans l'Union européenne en 2019**



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Source : Eurostat [edat_lfse_14].

Néanmoins, cet indicateur ne permet pas de juger de l'efficacité externe de ces filières professionnelles (car il ne renseigne pas sur l'insertion des diplômés dans le marché du travail ou encore sur leurs niveaux de compétences), pas plus qu'il ne permet d'apprécier précisément leur efficacité interne, dans la mesure où il ne dit pas quelle filière (entre la générale et la professionnelle) est plus pourvoyeuse en sortants précoces. De plus, si certaines études indiquent que l'éducation et la formation professionnelles peuvent contribuer à maintenir dans le système et à former des apprenants qui, autrement, abandonneraient (Cedefop, 2016), les pays du Sud européen montrent bien les difficultés du diagnostic. L'Espagne a relativement peu d'élèves dans le second cycle du secondaire inscrits dans la filière professionnelle (36 %) et beaucoup de sorties précoces (plus de 17 %), alors que l'Italie ne parvient pas à éviter un taux de sorties précoces élevé (plus de 13 %) malgré une voie professionnelle relativement massive (54 % d'inscrits dans le second cycle du secondaire).

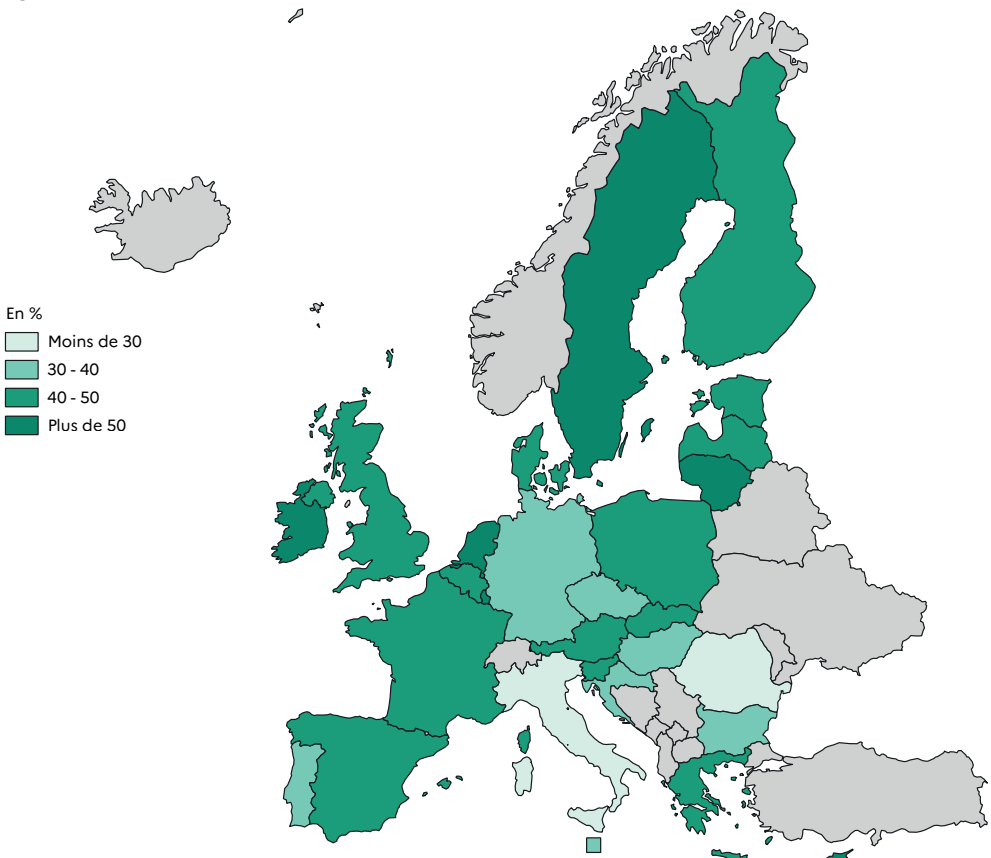
Enfin, l'Allemagne a davantage d'élèves du second cycle du secondaire dans l'enseignement professionnel (47 %) que la France (39 %), mais elle a également davantage de sorties précoces (plus de 10 %, contre 8 % en France).

Une plus forte concentration de diplômés de l'enseignement supérieur dans le Nord européen

Dans une partie de la zone PECO (Bulgarie, Croatie, Roumanie) ou encore en Italie, l'enseignement secondaire professionnel est important – avec plus de 50 % d'élèves du second cycle du secondaire inscrits dans la voie professionnelle – et peu de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur – moins de 35 % parmi les individus âgés entre 30 et 34 ans en 2019. Toutefois, dans le Nord, la Finlande et les Pays-Bas ne connaissent pas la même situation : ils additionnent une large proportion d'élèves en voie professionnelle (respectivement 72 % et 68 %) et d'importantes proportions de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur, soit respectivement 47 % et 51 % ↘ **Figure 5**.

Les pays qui ont peu d'élèves dans la filière professionnelle du secondaire ont, de façon plus attendue, des proportions élevées de diplômés de l'enseignement supérieur. On observe cette situation à l'Ouest de l'Europe, avec notamment la France et l'Espagne, mais surtout au Nord, avec l'Irlande, la Lituanie et la Suède, et dans une moindre mesure le Danemark. Dans cette région, en 2019, les proportions des individus âgés de 30 à 34 ans qui sont diplômés de l'enseignement supérieur vont de 49 % au Danemark à 58 % en Lituanie, tandis que la part

↘ **Figure 5** Proportions de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les individus âgés de 30 à 34 ans, en 2019



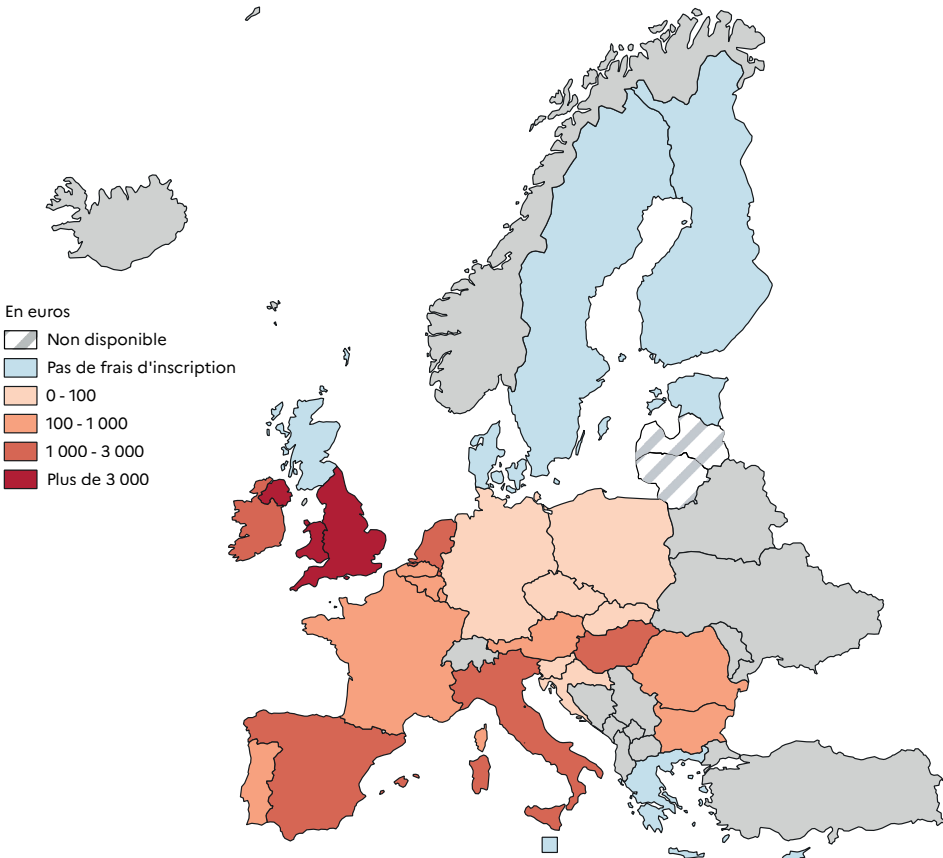
Source : Eurostat [edat_lfse_14].

d'élèves dans les filières professionnelles du secondaire s'étend de 27 % en Lituanie à 38 % au Danemark. Il convient toutefois de noter l'importance du cycle court de l'enseignement supérieur à orientation professionnelle dans certains de ces pays. En effet, parmi les étudiants de l'ensemble de l'enseignement supérieur (CITE 5 à 8), une proportion significative est inscrite au niveau CITE 55, qui correspond en France aux programmes menant aux qualifications telles que le BTS, le DUT, le DMA ou encore les diplômes professionnels paramédicaux et sociaux. En 2018, c'est le cas de 20 % des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en Espagne, 19 % en France et 11 % au Danemark (cf. Eurostat [educ_uae_enrt01]).

Dans de nombreux pays du Nord – au Danemark, en Finlande, en Suède ou encore en Écosse – les proportions élevées de diplômés de l'enseignement supérieur reflètent un choix politique consistant à promouvoir l'enseignement supérieur en rendant l'inscription gratuite ↘ **Figure 6**.

C'est également le cas avec l'Estonie, bien que les établissements d'enseignement supérieur y soient autorisés à imposer des frais aux étudiants qui n'auraient pas validé la totalité de leurs crédits ECTS, ce qui revient à les inciter à mener leur parcours à terme. Les

↘ **Figure 6** Frais d'inscription les plus communs dans le premier cycle de l'enseignement supérieur



Source : Eurydice, 2020 b.

établissements peuvent aussi demander une contribution aux étudiants inscrits à temps partiel ou encore à ceux qui suivent les cours dans une langue autre que l'estonien.

Toutefois, le coût des études ne semble pas nécessairement freiner la participation à l'enseignement supérieur. Aux Pays-Bas, avec 51 % de diplômés parmi les 30-34 ans, et en Irlande avec 55 % de diplômés, les frais d'inscription sont importants, allant de quelques milliers à plusieurs dizaines de milliers d'euros par an selon l'université, les établissements fixant eux-mêmes les frais d'inscription.

Le Sud européen est globalement marqué par des frais d'inscription plus élevés, notamment l'Espagne et l'Italie, avec des proportions de diplômés inégales (45 % dans le premier cas mais à peine 28 % dans le second). En Grèce et à Chypre toutefois, l'accès à l'enseignement supérieur est gratuit et les parts de diplômés similaires à celles des pays nordiques, notamment à Chypre (59 %).

L'INVESTISSEMENT DANS L'ÉDUCATION EN EUROPE

Un lien fort entre le PIB et la dépense d'éducation, mais un effort réel variable entre pays

Dans l'Union européenne, les écarts de dépense publique annuelle par élève sont, sans surprise, largement corrélés à ceux des produits intérieurs bruts (PIB) par habitant ↘ **Figures 7 et 8** p. 26 et 27.

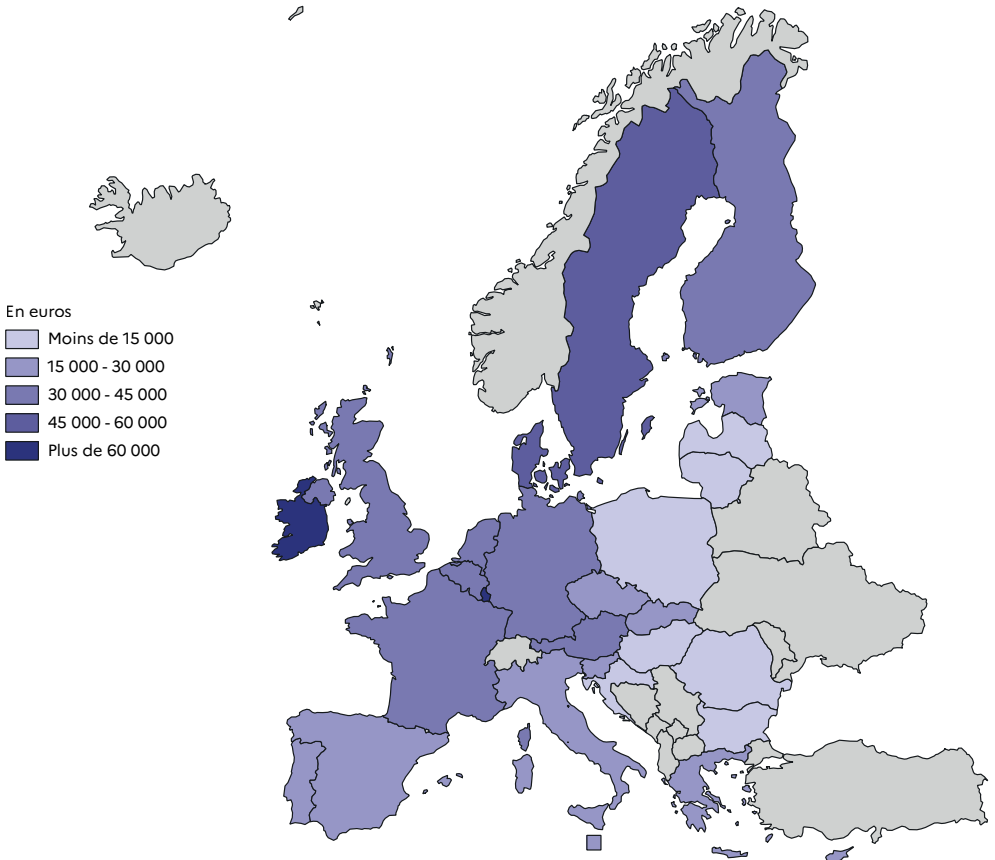
En effet, en 2017, les pays de l'Est et du Sud dépensent moins que ceux du Nord et de l'Ouest pour l'ensemble des niveaux d'enseignement (du préélémentaire au supérieur) en moyenne. Plus riches, les pays du Nord et de l'Ouest présentent une dépense publique annuelle par élève et étudiant au titre de l'éducation plus importante que les pays de l'UE-28 en moyenne : c'est le cas de la France (8 120 €), de l'Allemagne (9 191 €) ou de la Suède (13 842 €), le maximum étant observé au Luxembourg, avec 18 304 €. Dans les pays de l'Est et du Sud, la richesse par habitant et la dépense publique annuelle par élève sont plus faibles que celles des pays de l'UE-28 en moyenne : 3 508 € en République tchèque et 2 895 € en Pologne, le minimum étant constaté en Roumanie, avec 1 426 € annuels.

Si la dépense par élève est décomposée par niveau d'éducation, on observe que les volumes s'accroissent globalement en allant des plus bas aux plus hauts niveaux ↘ **Tableau 1** p. 28.

Un élève du premier degré coûte ainsi moins qu'un élève du second degré et encore moins qu'un étudiant. Toutefois, la croissance de la dépense à travers les niveaux n'est pas parfaitement linéaire. De nombreux pays dépensent davantage pour l'enseignement préélémentaire que pour l'élémentaire (Bulgarie, Roumanie, Hongrie, République tchèque, Malte, France, Finlande, Suède, Danemark), principalement en raison d'un encadrement plus serré et donc un nombre moindre d'élèves par enseignant dans le premier cas. La France et l'Allemagne se distinguent des autres pays européens par une dépense par élève nettement plus importante au second cycle du secondaire qu'aux cycles précédents. La Finlande dépense nettement plus pour le premier que pour le second cycle du secondaire ou encore pour le premier degré.

Le coût particulièrement élevé de l'enseignement supérieur dans certains pays du Nord, en Suède ou au Danemark par exemple, reflète à la fois le fort développement de ce niveau d'enseignement et la gratuité de l'accès, signalés précédemment (**figures 5 et 6** p. 23 et 24). La dépense par étudiant dans l'enseignement supérieur en France est proche de la

↘ **Figure 7** Produit intérieur brut par habitant en 2017, en euros



Source : Eurostat [nama_10_pc].

Éducation & formations n° 102 © DEPP

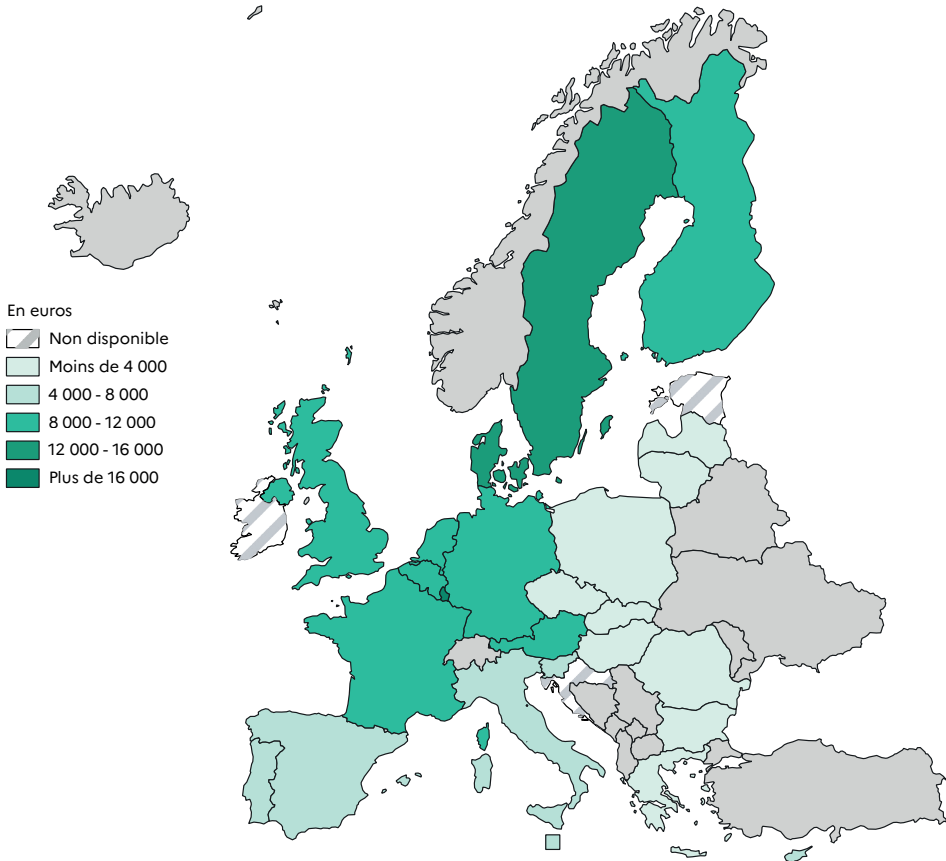
moyenne européenne, mais elle est à peine plus élevée que la dépense par élève du second cycle du secondaire dans le même pays.

Enfin, pour comparer les dépenses en contrôlant les différences de richesse nationale, il est utile de rapporter la dépense publique par élève au PIB par habitant pour chaque pays

↘ **Figure 9** p. 29.

Une géographie moins prévisible surgit alors, avec notamment un Sud et un Est européens qui forment un ensemble moins homogène que selon l'analyse précédente. Celui-ci paraît en effet marqué par des variations significatives en matière d'effort de dépense en tenant compte des capacités financières de chaque pays. Ainsi, quand la dépense moyenne par élève correspond à 15 % du PIB par habitant en Roumanie et 18 % en Lituanie, elle s'élève à 25 % du PIB par habitant en Bulgarie, alors même que ce dernier pays présente le PIB par habitant le plus faible de toute l'Union européenne. Le même raisonnement oblige à relativiser l'avantage comparatif des pays du Nord et de l'Ouest : si le Danemark affiche l'une des dépenses moyennes par élève et étudiant les plus élevées d'Europe et

↘ **Figure 8** Dépenses publiques annuelles par élève/étudiant (en ETP) au titre de l'éducation (de l'enseignement préélémentaire à l'enseignement supérieur) en 2017, en euros



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Note : données manquantes pour l'Estonie, l'Irlande et la Croatie.

Source : Eurostat [educ_uae_fine09].

si cette dépense correspond à une proportion du PIB par habitant également parmi les plus élevées (29 %), Chypre dépense nettement moins par élève/étudiant à chaque niveau d'éducation en termes absolus mais, en même temps, consacre une part de son PIB par habitant similaire à celle du Danemark (28 %).

Des arbitrages sur les facteurs de dépense brouillant en partie la typologie des regroupements des territoires

L'idée d'une éducation moins coûteuse à l'Est et au Sud qu'au Nord et à l'Ouest européens demande également à être nuancée en tenant compte de chacun des principaux facteurs de la dépense publique. Le coût salarial représente de loin la principale composante de la dépense en éducation dans tous les pays de l'Union (COM, 2020a, fig. 62) et il est à son tour essentiellement déterminé par quatre facteurs qui sont arbitrés différemment par les pays : le niveau de rémunération des personnels, en particulier des enseignants ; leur temps d'enseignement ; le temps d'instruction reçu par les élèves ; enfin, le taux d'encadrement

► **Tableau 1** Dépenses publiques annuelles par élève/étudiant (en équivalents temps plein, ETP) au titre de l'éducation, selon le niveau d'enseignement, en euros, en 2017

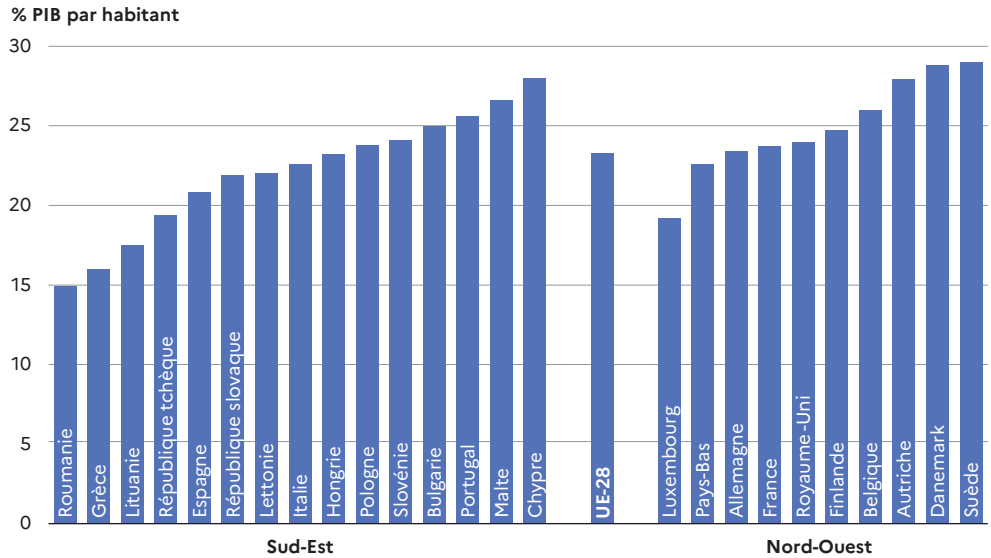
		Du préélémentaire au supérieur	Préélémentaire	Élémentaire	Premier cycle de l'enseignement secondaire	Second cycle de l'enseignement secondaire	Enseignement supérieur
Sud-Est	Roumanie	1 426	1 132	766	1 540	1 633	2 623
	Bulgarie	1 848	2 212	1 604	1 975	1 489	2 081
	Lituanie	2 610	2 530	2 717	2 568	2 551	2 711
	Grèce	2 689	2 984	3 300	3 805	3 613	1 481
	Pologne	2 895	2 367	2 937	2 775	2 781	3 726
	Hongrie	2 974	2 860	2 204	2 135	3 490	4 124
	Lettonie	3 042	2 895	2 967	3 026	3 773	2 659
	République slovaque	3 410	2 724	3 289	3 005	3 678	4 818
	République tchèque	3 508	2 771	2 692	4 550	3 996	4 021
	Estonie	-	-	3 797	3 916	3 808	5 938
	Portugal	4 870	3 126	4 612	6 025	5 520	4 630
	Slovénie	5 009	3 710	4 679	5 853	4 713	6 636
	Espagne	5 181	3 932	4 391	5 421	6 266	6 325
	Malte	6 429	4 268	4 121	7 076	7 043	11 291
	Italie	6 491	5 400	6 023	6 657	7 086	7 026
Chypre	6 517	2 607	6 697	8 330	9 084	5 623	
UE-28	7 214	5 201	-	7 131	7 573	10 305	
Nord-Ouest	France	8 120	6 373	6 122	8 142	10 409	10 963
	Irlande	-	-	6 429	6 767	7 796	14 062
	Royaume- Uni	8 476	3 354	8 106	7 668	7 349	16 060
	Allemagne	9 191	6 888	6 910	8 624	10 203	14 012
	Pays-Bas	9 734	6 674	7 190	10 067	9 443	14 978
	Finlande	10 109	8 678	8 277	13 230	7 480	16 181
	Belgique	10 205	6 721	8 375	10 970	11 454	14 578
	Autriche	11 762	7 565	9 710	12 746	12 879	14 693
	Suède	13 842	12 555	11 031	11 862	12 876	26 523
	Danemark	14 606	13 577	12 000	12 443	11 190	24 567
Luxembourg	18 304	15 597	15 696	18 809	18 292	41 533	

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Note : données manquantes pour la Croatie. Données manquantes pour l'enseignement préélémentaire et pour la moyenne préélémentaire-enseignement supérieur en Estonie et en Irlande. Données manquantes pour la moyenne UE-28 en élémentaire.

Source : Eurostat [educ_uae_fine09].

↘ **Figure 9** Dépenses publiques au titre de l'éducation (du préélémentaire au supérieur) par élève/étudiant (en ETP), en % du PIB par habitant, en 2017



Note : données manquantes pour l'Estonie, l'Irlande et la Croatie.

Source : Eurostat [educ_uae_fine09].

Éducation & formations n° 102 © DEPP

des élèves, que l'on peut approcher au moins en élémentaire et dans le premier cycle du secondaire par la taille moyenne des classes. Le salaire des enseignants et le temps d'instruction font varier dans le même sens la dépense par élève (plus le temps est élevé, plus la dépense est élevée, en présumant que tous les autres facteurs restent constants) alors que le temps d'enseignement et la taille des classes la font varier dans le sens inverse. L'analyse de ces différents facteurs du coût salarial fait-elle apparaître des regroupements territoriaux au sein de l'Union ? En raison de son importance mais aussi d'une meilleure disponibilité et une meilleure comparabilité des données, cette analyse se concentre sur le seul enseignement élémentaire ↘ **Figure 10** p. 30.

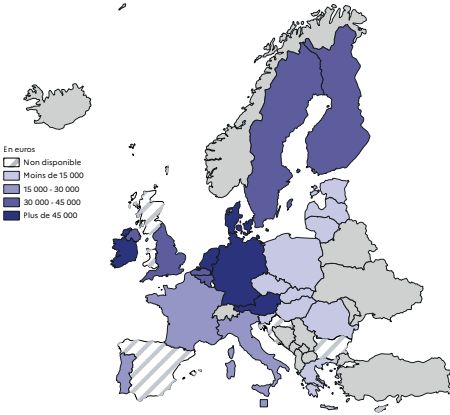
En ce qui concerne les salaires effectifs des enseignants dans l'enseignement élémentaire (DEPP-MENJ, 2019), les valeurs sont élevées au Nord et à l'Ouest de l'Europe ↘ **Figure 10a** p. 30. C'est un résultat attendu, dans la mesure où il s'agit des régions avec le coût de la vie le plus élevé. Mais dans ce groupe il existe des écarts et se distinguent les pays qui rémunèrent le mieux leurs enseignants en 2018-2019 comme l'Irlande (56 478 €), l'Allemagne (58 847 €) et le Danemark (62 132 €). Les données manquent pour le Luxembourg en 2018-2019, mais c'est le pays où les salaires sont traditionnellement les plus élevés et grèvent considérablement la dépense publique par élève (**figure 9**) : ceci vaut même pour l'enseignement supérieur, bien qu'il s'agisse du pays européen avec la plus petite proportion d'étudiants parmi les individus âgés de 20 à 24 ans en 2018, soit 8 % au Luxembourg contre 32 % en moyenne de l'UE-28 et 35 % en France³.

À l'Ouest, un temps élevé d'instruction réglementaire dans l'enseignement élémentaire – 940 heures aux Pays-Bas et 905 heures en Irlande, par exemple – renforce la pression sur la

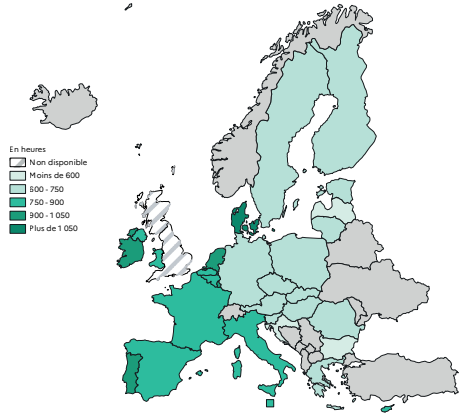
3. Voir Eurostat [educ_uae_enrt08].

▼ **Figure 10** Facteurs qui influencent le coût salarial des enseignants en CITE 1

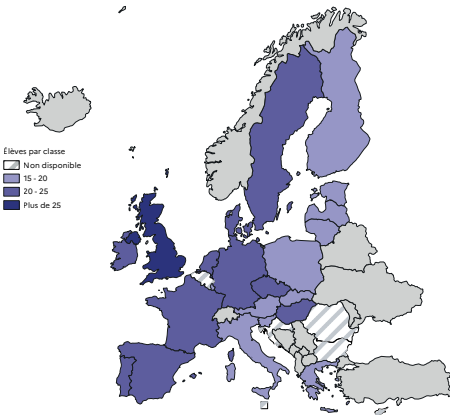
a. Salaires effectifs moyens des enseignants ayant entre 25 et 64 ans, en 2018-2019, en €



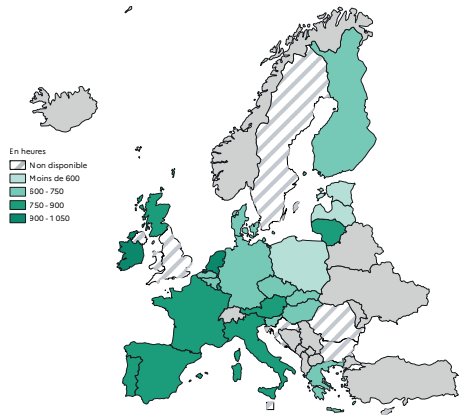
b. Temps d’instruction statutaire annuel, en 2018-2019, en heures



c. Taille moyenne des classes, secteur public, en 2017-2018, en nombre d’élèves



d. Temps d’enseignement statutaire annuel, en 2018-2019, en heures



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Source : 10.a : Eurydice, 2020c. 10.b : OCDE, 2020, table D4.1. 10.c : OCDE, 2020, table D2.3. 10.d : Eurydice, 2019b.

dépense exercée par des salaires déjà élevés ▼ **Figure 10b**. Un temps plus faible joue un rôle différent au Nord et à l’Est. De la Finlande (651 heures en moyenne) et la Suède (733 heures), à la Grèce (748 heures), en passant par la Pologne (603 heures) et la République tchèque (687 heures), il n’est pas prévu plus de 750 heures d’instruction par an en moyenne ; c’est également le cas de l’Allemagne, avec 724 heures annuelles dans l’élémentaire. Mais dans les pays du Nord, ce faible temps d’instruction sert de contrepoids à une rémunération relativement élevée, alors qu’il concourt, avec une rémunération plus faible, à ramener à la baisse la dépense par élève à l’Est.

Une taille moyenne des classes plus forte est un élément supplémentaire ayant pour effet de pondérer la dépense par élève dans les pays de l’Ouest, mais cela concerne également le Nord-Ouest (la Suède) et le Sud-Ouest (la péninsule ibérique). Le Royaume-Uni (27 élèves

par classe de l'élémentaire), l'Irlande (25 élèves), la France (23), l'Allemagne (21), l'Espagne (21) et la Suède (20), en sont des exemples représentatifs ↘ **Figure 10c**. La comparaison est plus difficile à établir du point de vue du temps d'enseignement statutaire – nombre d'heures de cours qu'un enseignant à temps plein donne à un groupe ou à une classe d'élèves selon les documents officiels – en raison d'un manque de données pour une partie des pays. Toutefois, certains pays affichent un temps d'enseignement particulièrement élevé dans l'élémentaire, qui, comme la taille des classes, pondère le niveau des dépenses : c'est le cas avec la France (900 heures), l'Irlande (905 heures) ou encore les Pays-Bas (930 heures) ↘ **Figure 10d**. À l'Est, au contraire, les classes sont globalement moins chargées (17 élèves au moins en Lettonie et Lituanie, mais aussi en Grèce) et le temps d'enseignement plus modeste (554 heures en Pologne, 572 heures en Lettonie et 588 heures en Estonie), ce qui, toutes choses égales par ailleurs, fait augmenter la dépense.

Une analyse plus fine, dans l'hypothèse d'une disponibilité des données prenant en compte les variations infranationales de dépense publique d'éducation, brouillerait davantage les profils de pays au sein de l'Europe. Dans les systèmes très décentralisés, comme celui de la Suède par exemple, les différentes unités territoriales pourraient appartenir à des profils de dépense publique différents⁴.

LES BÉNÉFICES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

Un Nord de l'Europe globalement plus compétent, mais un Sud tout aussi équitable

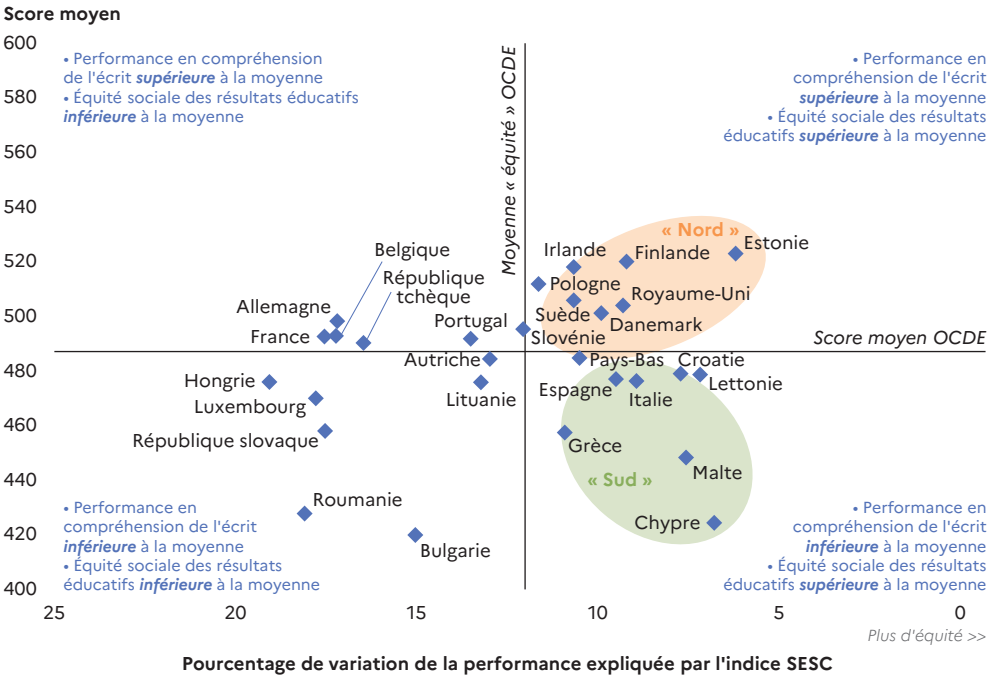
Les analyses précédentes ont établi des regroupements territoriaux basés, dans un premier temps, sur une typologie des systèmes éducatifs européens et sur quelques résultats de ces systèmes (maintien des apprenants dans la formation, obtention des diplômes), puis, dans un second temps, sur les principales caractéristiques de la dépense publique d'éducation dans les pays. Il est légitime d'analyser enfin les possibles convergences intraeuropéennes compte tenu des effets que la scolarité et les niveaux d'éducation acquis peuvent avoir sur les individus en dehors des systèmes éducatifs : par exemple, sur leur rémunération, leurs comportements civiques ou encore leur santé. Les compétences des jeunes peuvent elles aussi être considérées comme un résultat externe de l'éducation dès lors qu'elles correspondent à des acquis directement liés à la participation à la vie sociale et économique.

C'est le cas avec l'évaluation internationale PISA, qui évalue les compétences d'élèves âgés de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Le test vise à savoir dans quelle mesure les élèves peuvent « extrapoler à partir de ce qu'ils ont appris et appliquer leurs connaissances dans des contextes peu familiers, tant à l'école qu'en dehors » (OCDE, 2019). Le graphique suivant montre d'abord des résultats moyens des pays européens en 2018 au test en compréhension de l'écrit ↘ **Figure 11** p. 32.

Les pays dans lesquels les élèves atteignent les nombres moyens de points les plus élevés se situent dans le Nord de l'Union européenne (c'est le cas notamment de l'Estonie, la Finlande et l'Irlande), tandis que plusieurs pays du Sud et de l'Est affichent des compétences inférieures à la moyenne internationale, correspondant à 487 points (en particulier la

4. Voir Eurydice, portail officiel, onglet « *National educational systems* », chapitre 3.

► **Figure 11 Résultats des élèves en compréhension de l'écrit et équité en 2018**



Source : OCDE, PISA 2018, tableau II.B1.2.3. Les données de l'Espagne proviennent de *Ministerio de Educación y Formación Profesional, PISA 2018: resultados de lectura en España, 2020*.

Bulgarie, Chypre et la Roumanie). Un groupe de pays, plus hétérogène géographiquement mais aussi du point de vue de l'organisation de leurs systèmes éducatifs, oscillent autour de la moyenne : l'Autriche, les Pays-Bas, la République tchèque, le Portugal, la France, la Belgique, ou encore l'Allemagne.

Le graphique permet également de voir combien le milieu social, économique et culturel auquel appartiennent les élèves pèse dans la répartition des compétences à travers chaque pays. Ce poids du milieu est exprimé par la part de la variation des résultats expliquée par un indice dédié (axe horizontal) : moindre est cette part, moins les résultats varient en fonction du milieu et plus le système éducatif peut *in fine* être qualifié d'équitable. Avec 18 % de la variation des résultats expliquée par le milieu, la France se situe parmi les pays relativement inéquitables et ressemble en ceci à l'Allemagne (17 %) ou encore à la Belgique (17 %). C'est encore aux pays du Nord qu'il revient d'être le plus souvent parmi les plus équitables, en plus d'avoir des élèves en moyenne plus compétents que les autres : l'Estonie se distingue avec un résultat moyen égal à 523 points et seulement 6 % de la variation en fonction du milieu. Mais certains pays du Sud, malgré des résultats moyens plus faibles, font tout aussi bien en matière d'équité : à Chypre, à Malte, en Croatie ou encore en Italie, la part de variation de la performance expliquée par l'appartenance de l'élève à son milieu s'étend seulement de 7 % à 9 %.

Bien entendu, cet indicateur de l'équité ne peut refléter un résultat externe des systèmes que dans la mesure où la part de la variation expliquée par le milieu est observée dans son évolution temporelle. Car, l'équité ou l'iniquité d'un système reproduisent en partie celles

qui existent en dehors de l'école : en ce sens, un système ne peut être qualifié d'efficace que s'il se révèle capable de réduire le poids du milieu dans les compétences des élèves et ainsi contribuer à une plus grande justice sociale. Entre l'évaluation en compréhension de l'écrit à PISA 2009 et PISA 2018 (cycles lors desquels cette compétence a été le domaine majeur de l'évaluation), la part de la variation des résultats due au milieu a baissé de 3 points de pourcentage ou plus en particulier dans certains pays de l'Europe centrale et orientale (Hongrie, Bulgarie, Croatie, Pologne, Lettonie), mais aussi du Sud (Espagne, Italie, Portugal) ou encore au Danemark, au Royaume-Uni et en Autriche. La répartition des résultats est devenue en revanche moins équitable (3 points d'augmentation ou plus) en Républiques tchèque et slovaque, et en Roumanie.

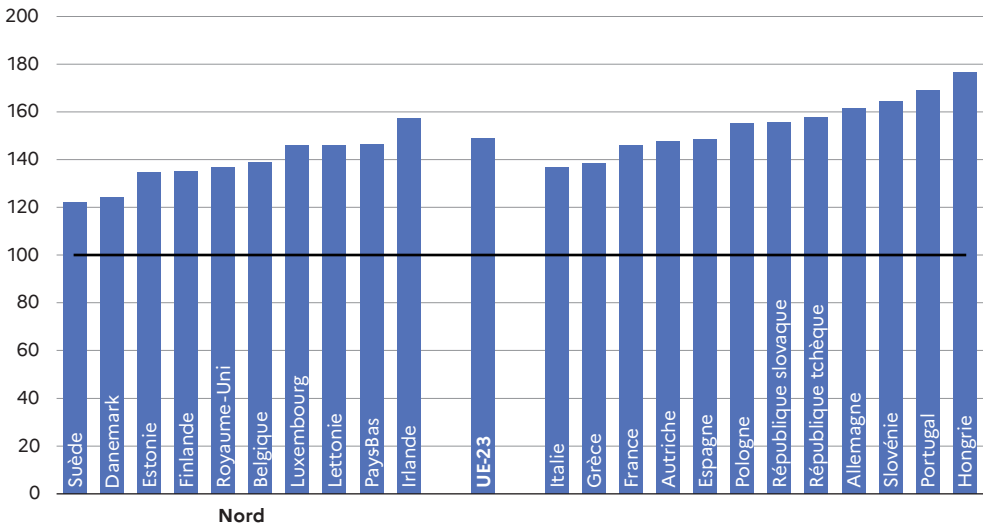
Dans les pays du Nord, un retour plus faible des diplômés de l'enseignement supérieur sur les revenus du travail

Au sein de l'Union européenne, les retombées des niveaux d'éducation et des diplômés sur l'emploi ou le revenu font l'objet de nombreuses analyses (voir par exemple DEPP-MENJS, 2020). Les constats sont souvent difficiles à établir. Ainsi, mesurer précisément l'avantage salarial de l'enseignement supérieur par rapport à l'enseignement secondaire nécessiterait de prendre en compte de très nombreuses variables, incluant le contrôle des effets du milieu socioéconomique, ce qui dépasse l'ambition du présent article.

Avec cette réserve méthodologique, on constate qu'un diplôme de l'enseignement supérieur apporte dans tous les pays un bénéfice global en matière de rémunération **↘ Figure 12.**

Ce bénéfice est toutefois plus faible dans les pays du Nord : en Suède, au Danemark, en Estonie, en Finlande ou au Royaume-Uni, le titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur perçoit, en moyenne, des revenus du travail au mieux 40 % supérieurs à ceux

↘ Figure 12 Revenus du travail des personnes ayant un diplôme de l'enseignement supérieur par rapport aux diplômés du second cycle du secondaire en 2018



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Note : année de référence 2016 pour France et Italie. Année de référence 2017 pour Belgique, Espagne et Finlande.

Source : OCDE, 2020, tableau A4.1.

d'un diplômé du second cycle de l'enseignement secondaire. Par contraste, au Sud et à l'Est, un diplôme de l'enseignement supérieur assure en moyenne un surcroît de salaire plus significatif, allant de 48 % en Espagne, 55 % en Pologne et République slovaque, à 77 % en Hongrie (il va de 46 % en France à 61 % en Allemagne, mais est de 37 % en Italie).

Les régions qui se caractérisent par des qualifications moins rentables sont donc généralement celles où une proportion importante (de 45 % ou plus) d'individus âgés de 30 à 34 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur (figure 5 p. 23) et où cet enseignement est gratuit (figure 6 p. 24), sauf pour le Royaume-Uni, où les frais d'inscription sont les plus élevés d'Europe et la rentabilité du diplôme très limitée, soit 37 % de plus qu'un diplômé du secondaire en 2017. Par opposition, les proportions plus faibles d'individus hautement qualifiés à l'Est et dans une certaine mesure au Sud (inférieures à 40 % en Hongrie, en République tchèque et au Portugal), là où l'accès à l'enseignement supérieur est généralement plus onéreux, semblent bénéficier d'un retour salarial du diplôme plus important.

Certains pays dérogent au profil dominant de leur région. Les Pays-Bas et l'Irlande au Nord, pays qui demandent des frais d'inscription conséquents tout en ayant de très nombreux diplômés de l'enseignement supérieur (plus de 50 % de diplômés pour les deux pays), affichent une rentabilité de ces diplômes relativement importante (près de 60 % de plus qu'un diplômé de l'enseignement secondaire en Irlande). L'Italie au Sud connaît à la fois la part de diplômés de l'enseignement supérieur la plus faible du panel (28 % en 2019) et un retour en matière de rémunération relativement faible (37 % de plus pour un diplôme du supérieur que pour un diplôme du secondaire).

Partout en Europe, moins de problèmes d'obésité parmi les individus diplômés de l'enseignement supérieur

Outre les revenus, la santé des individus est également en lien avec leur niveau d'éducation. Dans l'Union européenne, sauf en Lettonie, les proportions d'adultes en situation d'obésité sont systématiquement plus faibles chez les diplômés de l'enseignement supérieur que parmi les individus faiblement diplômés ↘ **Figure 13.**

Par ailleurs, on le voit, la part des personnes ayant des diplômes du supérieur et qui se trouvent en situation d'obésité s'élève en 2017 à 11 % dans les pays européens en moyenne, et reste proche de cette moyenne dans la majorité des pays. Il en est autrement avec les individus faiblement diplômés, où la proportion de ceux qui souffrent d'obésité est non seulement plus importante dans les pays en moyenne (18 %), mais également davantage dispersée autour de cette moyenne dans les pays pris individuellement.

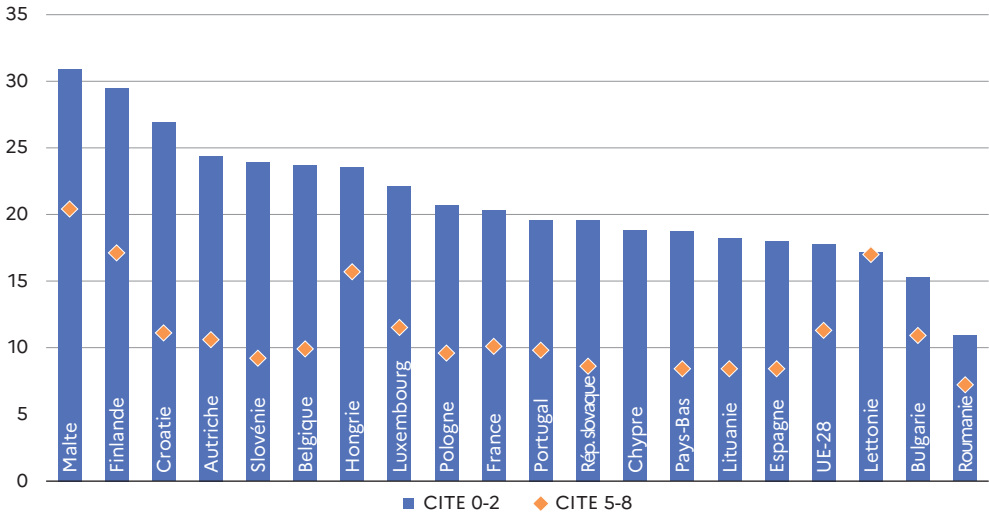
Le résultat le plus important de cette analyse est que le lien entre niveau de qualification et obésité se maintient à travers l'Union européenne. Outre la Lettonie, où aucun écart n'est observable selon le niveau, la Bulgarie et la Roumanie connaissent un écart relativement faible, mais qui doit être relativisé du fait d'une proportion plus faible qu'ailleurs d'individus souffrant d'obésité parmi ceux qui sont faiblement diplômés.

Toutefois, là encore, d'autres relations, omises dans cette analyse, entrent en jeu, comme l'effet du milieu socioéconomique et des revenus, ou encore le lieu de résidence et l'accès des individus aux soins.

Une préoccupation plus importante vis-à-vis des questions environnementales chez les jeunes au Sud et à l'Est de l'Europe

Enfin, plus difficile à estimer à partir des indicateurs internationaux existants, un lien est néanmoins observable entre l'éducation reçue et les comportements relevant de la vie en société.

↘ **Figure 13** Proportions d'individus âgés de 25 à 64 ans en situation d'obésité selon le niveau CITE atteint en 2017 (en %)



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Note : les données de l'Estonie, de la République tchèque, de l'Irlande et du Royaume-Uni sont considérées comme peu fiables par Eurostat et ont donc été retirées du graphique.

Source : Eurostat [ilc_hch10].

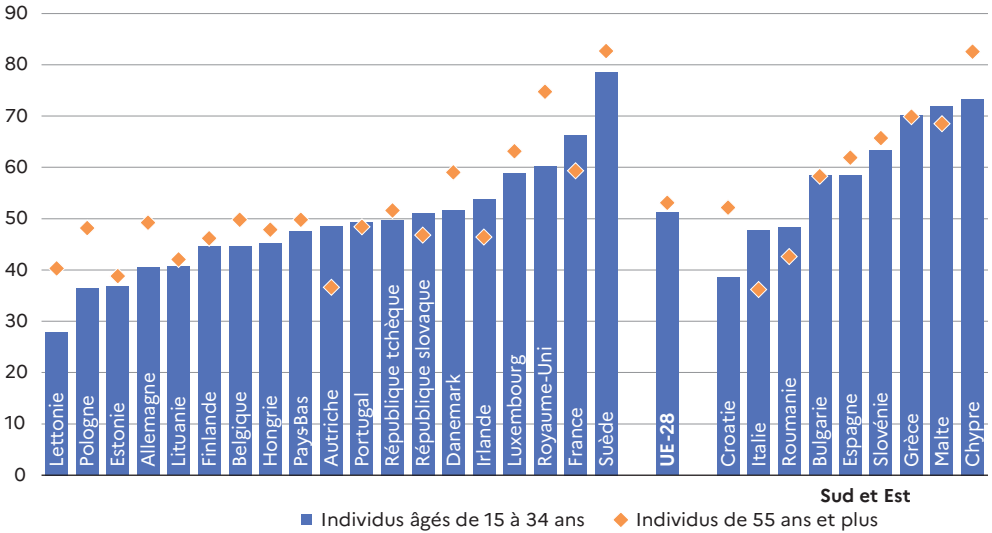
En 2019, la Commission européenne a réalisé une enquête dans le cadre de son « Eurobaromètre Spécial » n° 501 sur les attitudes générales des Européens à l'égard de l'environnement (COM, 2020b). Les résultats ne sont pas ventilés selon le niveau ou le type d'études reçues, mais ils le sont selon la classe d'âge. Il est donc permis de supposer qu'ils reflètent, de manière certes indirecte, des changements *curriculaires*.

Selon l'enquête, une faible majorité d'individus dans les pays de l'Union en moyenne considèrent la protection de l'environnement comme une cause « très importante », que l'on observe les 15-39 ans (51 %) ou les 55 ans et plus (53 %) ↘ **Figure 14** p. 36.

On constate cependant une concentration de personnes pour lesquelles la protection de l'environnement est une préoccupation majeure au Sud et à l'Est de l'Europe, en particulier chez les jeunes. Les deux îles méditerranéennes en particulier sont les pays avec les proportions les plus élevées : 72 % à Malte, 73 % à Chypre. Chez les individus plus âgés dans cette partie de l'Europe, les proportions sont relativement proches de celles des jeunes, à l'exception notable de la Croatie (52 %, soit 13 points de pourcentage de plus par rapport aux jeunes).

Dans les pays du reste de l'Europe, les proportions de jeunes très préoccupés par la protection de l'environnement en 2019 sont plus faibles. Au Nord particulièrement, les Pays-Bas, la Belgique, la Finlande ou encore les pays Baltes (Lituanie 41 % ; Estonie 37 % ; Lettonie 28 %) présentent des proportions très faibles. Seuls le Royaume-Uni, la France et la Suède atteignent ou dépassent 60 %, cette dernière affichant même la plus importante proportion de jeunes de tous les pays européens qui considèrent le sujet comme très important (79 %).

▼ **Figure 14** Proportion d'individus déclarant que la protection de l'environnement est « très importante », par classe d'âge, en 2019 (en %)



Education & formations n° 102 © DEPP

Source : COM, 2020b. extraction du volume C, question QA1.

CONCLUSION

L'analyse menée dans cet article a d'abord permis de constater, au sein de l'Union européenne, de grands regroupements de pays déterminés par la manière dont sont structurés les enseignements jusqu'au second cycle du secondaire. Une logique de continuité a été observée dans le Nord et dans l'Est, matérialisée surtout par la présence d'un cycle intégral appelé « éducation de base », de même que le principe d'un « tronc commun » d'enseignement dans l'Ouest et dans le Sud et une « école à filières » en Allemagne, en Autriche et dans quelques autres pays. Toutefois, dans certains systèmes, notamment en Europe centrale et orientale, on a observé une coexistence des structures. Plus largement, la tendance semble être à la recomposition des modèles d'organisation : des passerelles entre filières se multiplient dans les systèmes à orientation précoce, alors qu'ailleurs une diversification des parcours s'opère de plus en plus tôt, notamment par l'introduction de matières professionnelles. Si le principe du continuum semble mener à des niveaux d'éducation plus élevés au Nord, c'est au Sud, zone plus hétérogène d'un point de vue organisationnel, que les sorties précoces de jeunes de l'éducation et de la formation sont plus fréquentes.

C'est également au Sud de l'Union européenne mais aussi à l'Est que la dépense publique d'éducation est globalement plus faible. Elle l'est toutefois moins une fois rapportée à la production de richesse par habitant. Qui plus est, dans certains de ces pays, les élèves bénéficient de classes moins chargées que dans plusieurs pays du Nord ou de l'Ouest, et les enseignants, certes généralement moins bien rémunérés qu'ailleurs, sont tenus à un temps d'enseignement plus faible. Le Sud offre, sans pour autant en avoir l'exclusivité, des exemples de pays où les acquis d'élèves sont de moins en moins dépendants du milieu social.

Avec une proportion plus importante d'individus diplômés du supérieur parmi les jeunes et un enseignement supérieur peu onéreux pour les étudiants, le Nord de l'Union est également une zone où le surplus moyen de salaire apporté par les qualifications supérieures est plus faible que dans le Sud et dans l'Est. Les retours non proprement économiques sur investissement en éducation sont certes plus difficiles à établir à partir des données disponibles à ce stade, mais il est des indices, par exemple, d'une conscience environnementale plus aigüe chez les jeunes dans le Sud que dans d'autres parties de l'Union européenne. En revanche, la santé des jeunes semble fortement corrélée au niveau d'éducation quelle que soit la région.

Si les analyses menées ici invitent à la prudence quant aux regroupements des pays selon le mode d'organisation ou encore selon les moyens consentis à l'éducation, elles se limitent à ouvrir des pistes pour des analyses plus approfondies. En particulier, des statistiques européennes plus complètes pourraient aboutir à des constats plus précis concernant les retombées sociales de l'éducation en fonction de la typologie y compris territoriale des pays, ou en matière de compétences numériques, dont la crise actuelle et les périodes prolongées d'apprentissages à distance ont souligné l'importance. D'autres données pourraient aboutir à mieux estimer le lien entre structures et résultats des systèmes. Des analyses à dimension historiographique pourraient permettre de mieux tracer les tendances à l'unification des modes d'organisation et ainsi approfondir l'idée du brouillage des logiques spatiales. Enfin, et ce ne serait pas le moindre des accomplissements, une comparaison des territoires éloignés au sein des différents pays, appuyée sur des données infranationales et internationales plus riches, pourrait livrer une vision plus complète de l'Europe de l'éducation.

Bibliographie

Alvares M., 2018, "Fault lines in education: dualization and diversification of pathways over 40 years of debate on education policy in Portugal", *Sociologia: Problemas e Práticas*, n° 87, p. 45-70.

Cedefop, 2016, *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage*, vol. 1., Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

COM, 2020a, *Commission européenne*, Education and Training Monitor 2020.

COM, 2020b, « L'attitude des citoyens européens à l'égard de l'Environnement », *Eurobaromètre Spécial*, n° 501.

COM, 2020c, *Communication from the Commission [...] on the Achieving the European Education Area by 2025*, document COM (2020) 625 final.

DEPP-MENJ, 2019, « Les différentes mesures statistiques du salaire des enseignants du secteur public », *Document de travail*, Série « Méthodes », n° 2019-M04.

DEPP-MENJS, 2020, *L'Europe de l'éducation en chiffres 2020*, 3^e édition, Paris.

Eurydice, 2019a, *Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

Eurydice, 2019b, *Recommended Annual Instruction Time in Full-Time Compulsory Education in Europe 2018/2019*.

Eurydice, 2020a, *The Structure of the European Education Systems, 2020-2021: Schematic Diagrams*.

Eurydice, 2020b, *Frais et systèmes nationaux dans l'enseignement supérieur en Europe Eurydice, 2020/2021*.

Eurydice, 2020c, *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2018/2019*.

Festoc-Louis F., Roudaut N., 2011, « Intégration Est-Ouest dans l'Union Européenne : un état des lieux », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, n° 2011/5, p. 803-829.

OCDE, 2020, *Regards sur l'éducation 2020*, Paris, OECD Publishing.

OCDE, 2019, *Résultats du PISA 2018. Savoirs et savoir-faire des élèves*, vol. 1, Paris.

OECD, 2017, *Education Policy Outlook, Austria*.

Paquot T., 2011, « Qu'est-ce qu'un "territoire" ? », *Vie sociale 2011/2*, n° 2, p. 23-32.

Vaniscotte F, 1999, « L'enseignant des écoles de l'Europe », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 46-47, p. 115-124.